

revista
tempos e espaços
em educação



<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v12i29.9551>

Recebido em 01.07.2018 | Aceito em 22.10.2018 | Publicado em 25.03.2019

La Perspectiva Sociológica en Bourdieu: intersecciones entre el campo socioeducativo y el campo de la educación física

*Nicolás Carriquiriborde**

Resumen

Este escrito procura dar cuenta de los aportes de la teoría de Pierre Bourdieu al estudio de la problemática de la inclusión e igualdad educativa en los profesores y profesoras de Educación Física que se desempeñan en políticas públicas denominadas en Argentina como socioeducativas, en particular en el programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Para tal reto se han rastreado artículos científicos que dan cuenta de la problemática en cuestión encontrándose que los conceptos de *campo*, *habitus*, *capital*, *illusio*, *nomos* y *doxa* cobran centralidad para el análisis de lo socioeducativo, las políticas públicas y la Educación Física.

Palabras Clave: Pierre Bourdieu. Políticas socioeducativas. Inclusión. Profesores/as Educación Física.

* Universidad Nacional de La Plata – UNLP. La Plata, Argentina. E-mail: nicolas.carriquiriborde@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3656-7984>.

A Perspectiva Sociológica em Bourdieu: intersecções entre o campo socioeducativo e o campo da educação física

Resumen:

Este trabalho procura dar conta das contribuições da teoria de Pierre Bourdieu para o estudo do problema da inclusão e igualdade educacional nos professores de Educação Física que trabalham em políticas públicas conhecidas na Argentina como socioeducativas, em particular no programa Centro de Actividades Infantis (CAI) da Dirección Nacional de Políticas Sócio-Educativas (DNPS) do Ministério da Educação e Desportos da Nação. Para este desafio, foram traçados artigos científicos que dão conta do problema em questão, constatando que os conceitos de campo, *habitus*, capital, *illusio*, *nomos* e *doxa* são centrais para a análise de políticas socioeducativas, políticas públicas e Educação Física.

Palabras clave: Pierre Bourdieu. Políticas socieducativas. Inclusão. Professores/as de Educação Física.

Sociological Perspective in Bourdieu: intersections between the socio-educational field and the physical education field

Abstract:

The main aim of this text is to account for the contributions of Pierre Bourdieu's theory to the study of the inclusion problem and educational equality in Physical Education professors who work in public policies known in Argentina as socio-educational, in particular in the Center for Children's Activities (CAI) program of the National Directorate of Socio-Educational Policies (DNPS) of the Ministry of Education and Sports of the Nation. For this challenge, scientific articles have been traced to understand the research problem, finding that the concepts "field", "habitus", "capital", "illusio", "nomos" and "doxa" are central in socio-educational, public policies and Physical Education analysis.

Key-words: Pierre Bourdieu. Socio-educational policies. Inclusion. Physical Education professor.

Introducción.

El presente trabajo toma como referencia el enfoque teórico de Pierre Bourdieu buscando establecer vinculaciones posibles entre el tema de investigación que llevo adelante en el marco de una maestría en educación¹ y aquellos conceptos centrales de la teoría del autor francés que puedan aportar al análisis de la problemática teórica en construcción, a saber: los sentidos que profesores y profesoras de Educación Física le otorgan a sus propuestas de prácticas corporales en el marco de una política socioeducativa bajo el mandato de la igualdad e inclusión social. Para dicho análisis tomamos como unidad de análisis a los profesores y profesoras de Educación Física que se desempeñan en el programa Centros de Actividades Infantiles (CAI) dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación de la Nación.

A partir de estas coordenadas teóricas se elaboraron una serie de palabras claves tales como *Educación Física*, *Bourdieu*, *políticas socioeducativas*, *campo*, *habitus*, *inclusión educativa* buscando rastrear artículos de revistas científicas que tematicen sobre la problemática en cuestión². De los resultados obtenidos se han seleccionado cuatro escritos que desde la perspectiva sociológica de Bourdieu abordan algunos aspectos del problema de investigación. Así hemos encontrado artículos que tematizan sobre políticas públicas, Educación Física, educación, igualdad e inclusión educativa con las categorías teóricas de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu.

Los artículos seleccionados son los de Starepravo, De Souza, y Marchi Junior (2013)³, Silva (2015)⁴, Galak y Gambarotta (2012)⁵ y Gómez y Alatorre (2014)⁶.

1. Apuntes sobre el tema de investigación

Como se ha mencionado anteriormente la investigación en curso busca indagar los sentidos que los profesores y profesoras de Educación Física (EF) otorgan a sus propuestas de prácticas corporales en el marco de una política socioeducativa bajo el mandato de la igualdad y la inclusión social. Se buscará analizar los distintos sentidos que los profesores y profesoras de EF construyen sobre sus prácticas de enseñanza en un programa socioeducativo destinado a aquella población que ve vulnerado su derecho a

1 El posgrado que hago referencia corresponde a la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para más información consultar en <http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/index.php/course/maestria-en-educacion/>

2 La cantidad de palabras claves elegidas respondió a ampliar el espectro de la búsqueda ya que la combinación de un número acotado de palabras arrojaba artículos que apenas tematizaban un aspecto del problema de investigación desde un enfoque bourdieuano o directamente sin el enfoque en cuestión. Así, se han encontrado artículos que analizan la disciplina Educación Física desde la teoría de la reproducción social de Bourdieu pero nada decían sobre Educación Física y políticas públicas, socioeducativas, inclusión social. Del mismo modo otras combinaciones daban resultados de artículos centrados en la “cuestión socioeducativa” pero en ausencia de conceptualizaciones sobre Educación Física, prácticas corporales. Como hipótesis puede sugerirse que existen pocos estudios, pocas vinculaciones entre el campo académico/científico de la Educación Física y el de la política social y socioeducativa en Argentina encontrándose un número reducido de artículos sobre la problemática en cuestión y un número reducido aún más de autores y autoras.

3 Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892013000300018&script=sci_abstract&tlng=pt

4 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5262718>

5 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4890247>

6 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200002&lang=pt



la educación y que supone, por tanto, se encuentra en situación de desigualdad social y educativa.

El programa refiere a los Centros de Actividades Infantiles (CAI) dependientes de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas que depende, a su vez, de la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación de la Nación.⁷

En uno de los documentos institucionales se afirma que “Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) forman parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación ha impulsado, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas con el objetivo de contribuir a la **igualdad** y **calidad** educativas de los niños y las niñas que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. En ese sentido, los CAI forman parte de una política educativa nacional orientada a la **justicia social**” (Ministerio de Educación, 2010, p.5) [el destacado me pertenece].

Más adelante, el documento explicita a los CAI como “una política socioeducativa en el nivel de educación primaria orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios” (2010, p.5). Esta búsqueda de impactar en las trayectorias escolares y educativas de los niños y niñas se expresa a través de diversas actividades culturales de tipo recreativas, deportivas, científicas, artísticas, entre otras que logren contribuir “cada una de ellas a la **inclusión cultural y la participación social**” (2010, p.6). [el destacado es del documento].

En este sentido, el CAI aparece como una política educativa nacional denominada socioeducativa que se articula con el nivel primario del sistema escolar y lo hace teniendo como telón de fondo el mandato de la igualdad, la justicia social y la inclusión social y cultural. A la vez, el programa CAI se propone fortalecer el vínculo entre escuela, familias y comunidad. Para tales objetivos el CAI se instala en la escuela de la comunidad, es decir, utiliza como sede el edificio escolar. Lo hace los días sábados poniendo a disposición talleres de propuestas culturales de tipo científicas, tecnológicas, artísticas, recreativas, deportivas que buscan ampliar el universo cultural e impactar en las trayectorias educativas de los niños y niñas que asisten al CAI. Los talleres están a cargo de los “maestros talleristas” que elaboran sus propuestas buscando contribuir a la inclusión cultural de los niños y niñas.

Por otro lado, el CAI se inserta también en el territorio, en la comunidad (sea en el comedor del barrio, centro de fomento, club social o los propios hogares de las familias) los días de la semana mediante el acompañamiento de “maestros y maestras comunitarias” a aquellos niños y niñas que necesitan fortalecer sus trayectorias escolares.

Existen una serie de condiciones planteadas en la descripción del programa que dan cuenta de un tipo de política pública que ha sido y viene siendo, con mayor fuerza en los últimos treinta años, objeto de investigación en el campo educativo, en particular en aquellas autoras y autores que han puesto el foco en las experiencias de educación que se dan por fuera del sistema escolar. *Educación no formal e informal* (Trilla, 2003), *grados de formalización* (Sirvent, 2006), *educación social* (Nuñez, 1999), *afueradentro* (Kantor,

7 Actualmente Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

2008) han sido y son algunas de las variadas denominaciones con las que estas autoras, entre otras y otros, nombran aquellas experiencias de educación no escolares.

En este sentido, la investigación en curso toma como referencia estas producciones científicas para analizar los CAI en tanto política educativa nacional que busca la igualdad, la justicia social e inclusión cultural poniendo a disposición un espacio (la escuela) donde se habilitan experiencias de educación que apuntan a ampliar el universo cultural de los niños/as, a la vez, que garanticen el derecho a la educación buscando fortalecer el vínculo con la escolarización.

En el marco de estas propuestas culturales, aparecen aquellas prácticas ligadas al “arbitrario cultural” (Galak, E., Gambarotta, E.; 2012) de la Educación Física (Crisorio, 1995; Crisorio y Giles, 2009; Ainsenstein, Á.; 2006), como son las prácticas recreativas y las deportivas. Interesa entonces indagar cómo significan los profesores y profesoras de Educación Física (EF) sus propuestas de prácticas corporales recreativas, deportivas, lúdicas, ludo-expresivas en el marco de un programa socioeducativo orientado a la igualdad e inclusión social.

En relación a la temática surgen algunos interrogantes: ¿cómo aparece lo socioeducativo en las propuestas de los profesores y profesoras de EF?, ¿qué sentidos otorgan a las prácticas corporales para llevar adelante el mandato de la inclusión social?, ¿qué sentidos emergen como novedosos en relación al arbitrario cultural de la EF?, ¿cómo son pensados los sectores sociales destinatarios de las políticas en cuestión?, ¿cómo las limitaciones para efectivizar la inclusión escolar?, ¿qué de inclusivas tienen las prácticas corporales?.

Así, retomando a Puiggrós (1998), si pensamos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas. Hacia esta última cuestión apunta nuestra investigación, hacia el reconocimiento de los múltiples espacios institucionales, discursos pedagógicos y experiencias educativas que, sin ser necesariamente parte del sistema educativo, se constituyen en elementos elementales del campo educativo, abriendo discursos y prácticas educativas con otros sentidos que buscaremos desarrollar y problematizar.

2. La perspectiva sociológica en Bourdieu

En la investigación que llevo adelante las categorías de *inclusión*, *igualdad*, *posición docente*, *prácticas corporales*⁸ son centrales a la hora de analizar los sentidos que otorgan los profesores y profesoras de EF a sus propuestas educativas en el marco de los CAI. Otra categoría que el proyecto incorpora para dicho análisis es una de las categorías centrales en Bourdieu para el estudio de las sociedades contemporáneas, la de *campo*. Para Bourdieu y Wacquant (2005) un campo puede ser definido como red o configura-

8 Abordamos la categoría de *inclusión* con Dussel, I. (2004, 2005), Terigi, F. (2012), Birgin, A. (2000). La noción de *igualdad* con Dussel, I. (2004), Southwell (2006), Fontana, A. (2014). Al tomar la categoría de *posición docente* lo hacemos con Southwell, M. (2009), Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). La categoría *prácticas corporales* es abordada con Crisorio, R. (2009, 2017).



ción de relaciones objetivas entre posiciones que se encuentran objetivamente definidas en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones. Estas posiciones están definidas por la distribución de especies de capital cuya posesión ordena el acceso a ventajas que están en juego en el propio campo. A su vez, y siguiendo a Brandao (2009):

Cada campo, como espacio social estructurado diferencialmente, de forma relativamente autónoma en relación con otros, se define por una lógica particular de funcionamiento que estructura las diversas interacciones que ocurren en él, definiendo objetivos específicos a ser alcanzados para que los agentes puedan mantener o incrementar sus posiciones relativas en la lucha competitiva por aquel espacio (p.82).

La noción de campo en Bourdieu deviene de entender el mundo social como un espacio social donde la sustancia que conforma la realidad social está hecha de relaciones. Con ello se aparta de dos posiciones antitéticas, el objetivismo, identificado por Bourdieu en el materialismo positivista, y el subjetivismo, relacionado al idealismo intelectualista, adoptando un relacionalismo metodológico. (Wacquant, 2013)

La idea de campo permite analizar la sociedad como espacios sociales diferenciales en el que cada campo contiene sus reglas de juego particulares. En cada campo existen posiciones objetivamente definidas, cada una en relación a la otra. Las diferentes posiciones que ocupan los agentes sociales son definidas por los capitales que disponen. Los *capitales* son todos aquellos bienes sociales, materiales e inmateriales, susceptibles de ser acumulados, que se producen, distribuyen, invierten, valorizan, desvalorizan y que, por lo tanto, condicionan las estrategias de los agentes.

Las estrategias van a depender, por un lado, de la posesión que tengan del capital específico que es valorizado, producido, puesto en circulación y susceptible de ser acumulado en la lógica del campo específico, ya que, para Bourdieu, como se dijo, cada campo posee su propia lógica que determina el valor y función de los capitales puestos en juego.

Por otro lado, aquellas estrategias dependen del volumen y composición de los capitales acumulados y de la trayectoria histórica de estos/as al interior del campo y su relación con otros campos sociales en articulación con el capital específico del propio campo que impacta en la modificación del volumen y estructura de esos capitales.

Es conocida la analogía que establece Bourdieu entre campo y juego para explicar la lógica de funcionamiento de los campos⁹. Con ella el autor da cuenta del carácter relacional y dinámico del espacio social definido por las luchas que se dan los/as agentes al interior de cada microcosmo. Esas luchas que, como se dijo, dependen de las posiciones ocupadas de los agentes y de la composición y volumen de capital que estos poseen como también de la trayectoria que realizan por los diferentes campos sociales, se dan, según Wacquant (2013), en tres esferas principales: los juicios ordinarios y actividades de la vida cotidiana, los campos especializados de producción cultural (el arte, la ciencia, la religión y los medios de comunicación) y la esfera pública como la intersección entre el campo político y el Estado burocrático.

9 Ver Bourdieu y Wacquant, 2005 (p.151).

Ahora bien, los agentes en ese terreno social de disputas, configurado por la ocupación de determinadas posiciones sociales, establecidas por la posesión de capitales y la historia de las trayectorias al interior del campo poseen un esquema básico de percepción y pensamiento para sus acciones. Esto es: el *habitus*, en tanto sistema de disposiciones, formas de percepción, apreciación y acción incorporadas que son al mismo tiempo duraderas y transferibles.

Incorporadas, en tanto Bourdieu (2007) afirma que:

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (p.88-89)

En este sentido, también duraderas porque se encuentran incorporadas en los cuerpos e instituciones, como herencia histórica del campo tendiendo a reproducir las regularidades de las condiciones en las que se produce el *habitus*.

El *habitus* es estructura estructurada en tanto el agente interioriza la estructura social. A la vez, es estructura estructurante ya que es la plataforma del agente por la que se producen los pensamientos, percepciones y acciones de los agentes. Esta condición les otorga capacidad para actuar en el juego ya que le permite al agente movilizar sus capitales en un sentido de modificación de las reglas del juego y de la modificación del propio *habitus*. Por ello, son disposiciones duraderas y no inmutables pues siempre existe la posibilidad potencial del agente de subvertir el estado de cosas.

Aquí radica la concepción relacional del mundo social. El agente no está ni determinado por la estructura social ni reducido a la lógica de la acción individual. El *habitus* es el concepto que permite relacionar lo objetivo de la estructura social con lo subjetivo de las disposiciones interiorizadas por el agente. El *habitus* es estructura que gobierna la práctica, es el producto de las limitaciones objetivas que la historia del campo social impone y que los agentes llevan incorporadas en forma de pensamientos, percepciones y acciones. Mediante la internalización de las estructuras sociales se genera una lógica práctica que permite preconocer e interpretar la realidad social. En palabras de Bourdieu, “el *habitus* no es difícil de pensar sino en la medida en que uno permanezca confinado a las alternativas ordinarias, que él apunta a superar, del determinismo y de la libertad, del condicionamiento y de la creatividad, de la conciencia y del inconsciente o del individuo y la sociedad” (2007, p.90).

El campo supone un ordenamiento social objetivo dado por las posiciones diferenciales distribuidas en el espacio social producto de la posesión (volumen y composición) de capital que permite la movilización por el campo social. El *habitus* lleva incorporado esas estructuras sociales, en tanto condiciona al agente, pero es al mismo tiempo el principio generador de esas prácticas. El *habitus* opera desde la lógica de la práctica y desde allí, condicionado sin estar determinado, es capaz de movilizar estrategias que modifiquen esa realidad que aparece como dada. En este sentido, el *habitus*:



Es el que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica, y por lo tanto mantenerlas en actividad, en vida, en vigor, arrancarlas continuamente al estado de letra muerta, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contraparte y la condición de la reactivación. (2007, p.93).

3. Sociología reflexiva, campo socioeducativo, políticas públicas y Educación Física en revistas científicas.

Al rastrear artículos de revistas científicas que incorporen la perspectiva teórica de Bourdieu y tematicen sobre los profesores y profesoras de EF en experiencias de educación vinculadas a políticas públicas educativas en el marco de programas socioeducativos encontramos, con las limitaciones que nombramos al comienzo de este trabajo, diferentes profundizaciones en ciertos aspectos de la teoría de Pierre Bourdieu aunque en todos ellos aparece con fuerza la noción de campo.

En tres de ellos la categoría *campo* es central y, con ella, la de *habitus* y *capital*. Sin embargo, es posible hacer una diferenciación en el uso teórico que cada autor/a hace de ella.

Tanto en el artículo de Starepravo, De Souza y Marchi Junior (2013) como en el de Silva (2015) la noción de campo aparece para designar a la política pública como un campo. En el primero de ellos el *subcampo de las políticas públicas de Deporte y Ocio* del Brasil; en el otro, el campo de las políticas sociales y de inclusión educativa, que el autor uruguayo denomina *campo socioeducativo*.

El tercer artículo que trabaja con la noción de campo lo hace para designar a aquellas experiencias de educación no escolares que denominan de *intervención socioeducativa* (ISE). La noción de campo aquí es utilizada junto a otras categorías teóricas para el análisis de estas experiencias educativas. Ubicando sus estudios en la perspectiva del pensamiento complejo, la categoría campo aparece junto a la de interculturalidad, la reflexividad y la investigación acción. El artículo al que se hace mención refiere al de Gómez y Alatorre (2014).

La publicación de Galak y Gambarotta (2012) se adentra en la cuestión de la *reproducción social* en el campo de la Educación Física Argentina. Más particularmente interesa a los autores poder dar cuenta de cómo se llevó adelante la reproducción social de las condiciones imperantes propias del contexto de surgimiento de la disciplina, que ubican junto al surgimiento del sistema educativo argentino en las últimas décadas del siglo XIX, y con ello los mecanismos de violencia simbólica desatadas al interior del campo de la Educación Física Argentina.

3.1 El campo de lo socioeducativo en Uruguay: entre la política social y la educativa.

En el artículo de Silva (2015) interesa analizar un conjunto de prácticas educativas y sociales desarrolladas por diversos agentes e instituciones que no pertenecen al sistema educativo formal del Uruguay y que define como “socioeducativas”. Según el autor, se entiende “por prácticas socioeducativas al conjunto de acciones, proyectos y programas

educativos llevados a cabo en contextos institucionales diversos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos mediante la transmisión (sic) y mediación con contenidos culturales de valor social” (p.50).

Se advierte que estas iniciativas son impulsadas por una gran cantidad de instituciones y organizaciones que van desde las agencias estatales hasta organizaciones no gubernamentales (ONG) produciendo lo que considera un “ensanchamiento del territorio pedagógico [que] apunta a fortalecer las capacidades de la educación en su finalidad de redistribuir las herencias culturales de forma igualitaria” (p.50). Por otro lado, se reconoce que esta ampliación del universo socioeducativo se debió también al crecimiento de las políticas sociales y de inclusión educativa que en el país vecino se llevaron adelante en las últimas décadas.¹⁰

Producto de esta diversidad de agentes e instituciones que desarrollan acciones tendientes a garantizar la educación en tanto derecho social se va conformando, según el autor, un campo híbrido y heterogéneo que es necesario delimitar en sus alcances y límites.

Recuperando la noción de campo esbozada por Bourdieu y Waqquant (1995) en *Respuestas por una antropología reflexiva* el autor delimita a lo socioeducativo como un campo que estaría definido por esa diversidad de agentes e instituciones que llevan adelante prácticas educativas y sociales con un sentido de *igualdad e inclusión social*. El sentido del juego parece estar atravesado por la creencia en la existencia de situaciones de desigualdad que pueden ser abordadas con el objetivo de transformarlas. Ideas como igualdad, inclusión, justicia y sus pares opuestos desigualdad, exclusión, injusticia parecen atravesar el campo socioeducativo definiendo el sentido de las luchas desatadas al interior del mismo por los diversos agentes.

En este aspecto pueden establecerse puntos de contacto con el tema de investigación que llevo adelante. Las políticas socioeducativas se las concibe como un tipo de política pública específica atravesada por el mandato de la *igualdad*, la *justicia* y la *inclusión social* que tienen como destinatarios a un sector de la población, aquellos en situación de vulnerabilidad social. A la vez, esas políticas públicas se promueven desde áreas específicas del Estado que dependen de otras áreas más generales y que para el caso de las socioeducativas alternan entre la política educativa y la política social, es decir, y en términos administrativos, entre el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay) y el Ministerio de Desarrollo Social (su homónimo en Uruguay). Por eso parece acertada la idea de lo socioeducativo como un campo híbrido y heterogéneo, ya que el mismo se va constituyendo por los diversos sentidos que circulan en torno a la igualdad, la justicia y la inclusión y que es posible se encuentren tensiones en los sentidos sobre, por ejemplo, la inclusión en una política del Ministerio de Desarrollo Social y otros sentidos en una política educativa. A ello corresponde considerar las particularidades de la política social y de la educativa y sus efectos al interior del campo socioeducativo donde en la

10 En Carriquiriborde (2016) se esbozan algunos elementos del crecimiento de lo socioeducativo y de la conformación de este campo de estudio en la región. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8742/ev.8742.pdf



primera pareciera prevalecer una política con una impronta de tipo asistencialista, de atender a poblaciones en situación de vulnerabilidad social ocupándose de problemáticas como el desempleo, la desnutrición, las adicciones, etc. y en el segundo vinculado a garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, pero a la vez encargado de la formación intelectual, ética, técnica (y un largo etcétera) de la ciudadanía y fundamentalmente de las nuevas generaciones.

En este sentido, nos preguntábamos en el proyecto de investigación: ¿qué objetivos emergen de la política social y cuáles de la educativa?, ¿qué tensiones se presentan entre lo educativo y lo social?, ¿qué otros saberes constituyen esas prácticas definidas como socioeducativas?, ¿qué rupturas establece la educación social (socioeducación, pedagogía social como la llama el autor) con la educación escolar?, ¿qué sentidos se le atribuyen a la Educación Física y las prácticas corporales deportivas, lúdicas, expresivas, gimnásticas en el campo socioeducativo?

Retomando. Tenemos entonces un campo social, el socioeducativo, definido por una serie de prácticas educativas y sociales que promueven la igualdad e inclusión social en poblaciones que viven la desigualdad y exclusión social. Esas prácticas son llevadas adelante por diversos agentes e instituciones que, continuando con la definición de campo bourdieuana, ocupan diversas posiciones en relación a la distribución desigual de especies de capital. Así, el autor se va a preguntar: ¿cuáles son los capitales en juego?, ¿qué capital poseen los agentes y cuál es el volumen global del capital del campo socioeducativo? y, siguiendo la analítica bourdieuana, propone tres momentos para el análisis del campo: la relación del campo socioeducativo con otros campos de poder, la relación entre agente e instituciones al interior del campo y el *habitus* de los agentes del campo socioeducativo.

A partir de aquí la teoría de los campos le permite: ubicar al campo socioeducativo en las fronteras del campo educativo y de la política social; identificar agentes e instituciones al interior del propio campo como el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Desarrollo Social (Mides), la Agencia Nacional de Educación Pública (ANEP), entre otras; establecer, apoyándose en estudios al respecto, que existe una escasa o nula articulación entre los agentes dando como resultado más bien una competencia entre los agentes por protagonismo y recursos; y concluir que la propia impronta del *campo socioeducativo* (atender situaciones de vulnerabilidad social) constituye un *habitus* que configura modelos de actuación en los agentes de poca exigencia sobre el trabajo con la población destinataria.

Sin embargo, parece quedar pendiente una profundización del análisis de la dinámica del campo socioeducativo al menos en algunos puntos que en Bourdieu son relevantes, a saber: qué grado de autonomía tiene el campo socioeducativo, es decir, qué capacidad tiene para resistir las presiones externas, en este caso, de los campos educativos y de la política social, en esta línea cabe preguntarse: ¿qué mediación establece el campo socioeducativo a las políticas emanadas del campo, por ejemplo, de la política social?, ¿cómo traducen los profesionales que llevan adelante prácticas de socioeducación el mandato de la igualdad e inclusión social?, ¿debe considerarse al campo político como campo de fuerzas externas? ¿Cuáles son los capitales en juego?, ¿qué capital específico tiene el campo socioeducativo que su acumulación permita mejores posiciones en la



estructura del campo?, ¿es el capital social?, ¿cultural?, ¿político?, ¿económico? ¿Qué estrategias despliegan los agentes en esa competencia por protagonismo y recursos?, ¿qué capitales movilizan y cuál es su trayectoria por otros campos?, ¿cómo es el sistema de disposiciones de los agentes del campo?, ¿hay un *habitus* de los profesionales del trabajo con los otros?, ¿y de los funcionarios públicos?

3.2 Deporte y Ocio en Brasil como subcampo de la política pública. Aportes de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu para su estudio.

Algunas de esas preguntas toman en cuenta los autores brasileiros para analizar las políticas públicas de Deporte y Ocio en Brasil. Su propuesta surge al considerar que, por un lado, en el área de las políticas públicas existe una baja acumulación de producciones científicas al respecto y, por otro lado, mayormente las nuevas investigaciones han enfatizado el papel de la macroestructura por sobre lo que sucede al interior de los programas emanados de la política pública. Al centralizar la crítica en la dinámica macroestructural del neoliberalismo, estas producciones, han relegado el estudio de la dimensión de lo que sucede al interior de los programas sociales dando como consecuencias conclusiones “en línea” con las críticas a la política neoliberal. En este sentido, los autores afirman que predomina un abordaje teórico marxista que olvida las contingencias de los procesos políticos enfatizando de este modo la dimensión de la estructura económica.

Proponen para el análisis de la política pública el enfoque teórico-metodológico de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu afirmando que la teoría de los campos bourdieuana permite dar cuenta de la complejidad de lo social estableciendo la relación de complementariedad que tienen las estructuras objetivas (de los campos) y las estructuras incorporadas (de los *habitus*).

Acudiendo a la noción de campo proponen entonces entender las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes al interior del campo y las disposiciones de esos agentes. A la vez, el subcampo de la política de Deporte y Ocio debe ser analizado considerándolo sobre la lógica del Estado y en su relación con el resto de la sociedad, como instancia mediadora entre el campo del Estado, el campo político, el campo deportivo y el propio subcampo ya que, afirman, “por mais que não se possam desconsiderar as condições macroestruturais da sociedade, a forma com que as mesmas refletirão em determinada questão social dependerá, em última instância, da dinâmica própria do campo em questão, que goza de certa autonomia e leis próprias de funcionamento” (Starepravo, De Souza, y Marchi Junior, 2013, p.789).

En el artículo de Silva (2015) las presiones externas parecen reducirse a la política pública del campo educativo y del social, otorgando a la vez a esos campos cierta unicidad discursiva (la que se cristaliza en la Ley de Educación General uruguaya que define a estas iniciativas como “educación no formal”) sobre el tratamiento de la desigualdad educativa y social. En cambio, en el artículo sobre las políticas públicas de Deporte y Ocio, las presiones externas al subcampo llegan por medio de intereses económicos, político partidario y de las funciones utilitaristas y asistencialistas atribuidas al deporte y ocio.



En la creencia de que las presiones externas moldean a este subcampo se termina afirmando entonces, para los autores, que el propio subcampo reproduce las demandas llegadas de otros campos. Así, se las asocia a cuestiones electoralistas, asistencialistas o del deporte de alto rendimiento. Por ello, habiendo destacado primero el elemento de la autonomía relativa de los campos, los autores afirman que debe tenerse en cuenta el análisis de la dimensión de los agentes en la constitución del campo. Más en particular, la relación dialéctica entre las presiones del campo y la acción de los agentes que estará mediada por la posición que ocupan en el subcampo, definida por el volumen de capital que posean y la trayectoria por los campos sociales. Posición que es ocupada en relación a la acumulación del capital simbólico específico y donde las acciones de los agentes por conquistar mejores posiciones, conservarlas o transformar la propia lógica del campo estarán mediadas por el habitus que llevan incorporado los distintos agentes y que, destacan los autores, se relaciona a la propia historia del campo.

En este sentido, Starepravo, De Souza, y Marchi Junior (2013) afirman que:

No caso das políticas públicas de esporte e lazer, podemos destacar que, muitas vezes, a posse de algumas variedades de capital, especialmente o capital social, político, e esportivo, por vezes se sobrepõe ao capital cultural específico na configuração do subcampo. Deste modo, é perfeitamente compreensível o fato de ex-atletas, gestores políticos e dirigentes esportivos ocuparem os cargos reservados à formulação e implementação de políticas públicas de esporte e lazer. (p.795)

Teniendo en cuenta estos planteos para el estudio de los sentidos que construyen los profesores y profesoras de Educación Física sobre sus propuestas de prácticas corporales en un programa socioeducativo como el CAI podemos incorporar a los interrogantes planteados al artículo de Silva (2015) los siguientes: ¿cuál es la historia del campo socio-educativo o, mejor, de las políticas orientadas particularmente a la promoción social y cultural de sujetos en situación de vulnerabilidad?, ¿cómo han sido significados por la política pública los mandatos de la igualdad, la justicia y la inclusión social?, ¿cómo se reconfiguro el campo de la política socioeducativa en Argentina en el pasaje de la Ley Federal de Educación sancionada en la década del 90 a la Ley Nacional de Educación sancionada en el año 2006?, ¿qué agentes e instituciones predominan?, ¿qué mandatos las constituye?, ¿cómo se aborda la tensión focalización-universalización?, ¿se reconfigura el campo de la política social y educativa?, ¿qué capitales se movilizan en el campo?, ¿cuál es el habitus de los profesionales de la educación?, ¿qué capitales les permite ingresar al campo?, ¿qué estrategias despliegan esos agentes?.

3.3 La teoría de los campos en Bourdieu para la Intervención Socioeducativa.

En el artículo de Gómez y Alatorre (2014) lo socioeducativo (en sus palabras *Intervención Socioeducativa* [ISE]) se entiende por prácticas que buscan transformar situaciones de desigualdad económica, social, cultural, política que determinado grupo social o población atraviesa. Como en Silva (2015) el campo socioeducativo o de la ISE demanda para su participación como agente en el campo la creencia en la transformación de determinada realidad social que es interpretada como inaceptable. Esto se observa

cuando Gómez y Alatorre plantean que “la ISE es una acción social que involucra diversos actores, estrategias, escenarios, modos de intervención, niveles de incertidumbre, etcétera, y que *sobre todo* lleva implícita la *intencionalidad* de transformar una determinada circunstancia, dinámica o realidad, lo que remite a proyectos de sociedad” (2014, p.2) [la cursiva me pertenece]

Como se dijo más arriba la perspectiva bourdieuana le sirve a la autora y al autor para fundamentar un tipo de propuesta educativa más como marco epistemológico y posición teórica desde dónde situar a este tipo de prácticas y brindar un conjunto de herramientas teóricas para quienes se desempeñan en intervenciones socioeducativas que para el análisis de la política pública y delimitación de un campo de poder y luchas entre diversos agentes e instituciones que pugnan por conquistar posiciones y dominar las reglas del juego, como son los casos de los dos artículos analizados anteriormente.

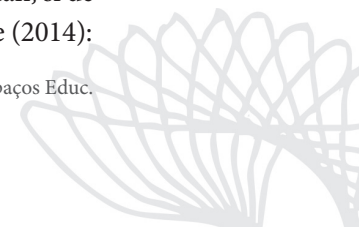
Con ese horizonte teórico Gómez y Alatorre se preguntan “¿qué mecanismos, procesos y actores hacen posible el sostenimiento de una circunstancia considerada inaceptable y qué se quiere transformar? ¿Qué herramientas conceptuales y metodológicas podemos utilizar para acercarnos a entender el tramado multiactoral–dimensional–factorial involucrado en la situación o circunstancia a intervenir? ¿Cuál sería el perfil de una ISE orientada a transformar una situación que es considerada inaceptable, considerando las dos preguntas anteriores?” (2014, p.5)

El concepto de campo que venimos desarrollando es retomado en el artículo como espacio de juego, como sistema de relaciones y posiciones dinámico y cambiante conformado por agentes que ocupan posiciones en él en relación a las condiciones imperantes y la posesión de determinados capitales. A la hora de ingresar al campo de la ISE es necesario, afirman, reconocer su lógica y la viabilidad que puede tener el proyecto.

Al reconocer lo lógico relativamente autónoma de los campos se hace necesario tener en cuenta qué otros campos se relacionan con el de la ISE. También dar cuenta de la particularidad del mismo, su historia, sus agentes con sus trayectorias, el *habitus* de los distintos agentes y grupos, cuáles son los capitales en juego y cómo están distribuidos entre los agentes.

Retoman la categoría de *illusio* que la vinculan al interés que tienen los agentes por participar en el juego y destacan que al momento de pensar una ISE la comunidad destinataria puede o involucrarse en el juego o estar “atrapado en el campo”. En este sentido, los agentes que se involucran en el proyecto como agentes externos pueden contribuir a ese interés por el juego, a involucrarlos en la lucha por mejorar sus posiciones en el campo. En esta tarea “identificar la forma en que los actores se apropian de los capitales y su modo de gestionarlos –sobre todo si ello posibilita la construcción de alianzas– permite ubicar la capacidad de éstos para influir en un campo” (2014, p.7).

Como se observa la perspectiva bourdieuana se incorpora para brindar una serie de herramientas teóricas y prácticas para la intervención en prácticas de socioeducación que tienen por objeto la transformación de realidades sociales desiguales. Las nociones de *campo*, *habitus*, *capital*, *illusio* permiten dar cuenta de una realidad compleja, multifacética-actoral-dimensional y, por tanto, dinámica y cambiante donde se deben evitar o, más específicamente, suspender los pre-juicios que como agentes externos se portan, si de transformaciones en sentido igualitario se trata. En palabras de Gómez y Alatorre (2014):



Es importante que el agente externo reconozca y se acerque a la realidad en términos de complejidad (...) Si de lo que se trata con la ISE es de transformar las realidades consideradas como 'no aceptables', es clave trabajar los conceptos y las herramientas que nos permitan un acercamiento lo más abarcativo posible de la realidad para que las estrategias de intervención planteadas tengan mayores posibilidades de incidencia. (p.8)

3.4 Reproducción social en el campo de la Educación Física.

Finalmente, el artículo de Galak y Gambarotta (2012) presenta algunos conceptos centrales de la teoría de Pierre Bourdieu con el objetivo de indagar elementos de reproducción social de las condiciones imperantes en la Educación Física (EF). Este planteo incorpora la concepción de lo simbólico en Bourdieu como proceso por el cual se instalan ciertos principios de visión y división del ordenamiento social que producen la naturalización del mundo social.

Las relaciones económicas, la lucha de clases conlleva una lucha en el plano de lo simbólico en la medida en que el agente social es un *animal symbolicum* que se construye por medio del lenguaje, de símbolos, en la medida en que llega a un mundo preinterpretado. Se hace necesario indagar qué mecanismos sociales se despliegan para mantener el estado de cosas tal cual se le presentan al agente como realidad acabada. En este sentido, las clases sociales existen no solo en la distribución de propiedades materiales sino también en el orden de las clasificaciones y representaciones sociales producidas por los agentes (Wacquant, 2013).

Estos principios de visión y división del mundo social se enraízan en una dimensión práctica, incorporados por los agentes sociales en los cuerpos. La reproducción social establece una dominación social y, con ello, ejerce un tipo de *violencia simbólica*, mecanismo por el cual se imponen unos principios de visión y división del mundo que son aceptados por los agentes no de forma pasiva, sino que se asienta “en el desconocimiento del carácter relativo y arbitrario del orden social” (2012, p.72).

Para los autores el plano simbólico es una instancia mediadora entre el campo y el habitus, es decir, entre la estructura objetiva y las subjetivas, entre las posiciones ocupadas por los agentes, determinadas por el volumen y estructura de capital y sus trayectorias en el propio campo, y las disposiciones de percepción, apreciación y acción que los agentes han incorporado. Esta mediación está dada por el entrelazamiento de *nomos* y *doxa*. El primero refiere “al punto de vista constitutivo de un campo” (2012, p.69), al principio de visión y división de ese propio campo. El segundo hace mención a los presupuestos de los agentes de ese campo y se encuentra, por tanto, en estrecha relación con aquel principio fundamental que da sentido al campo y que “tienden a producir una adhesión inmediata al *nomos* de ese campo” (2012, p.69).

A partir de estas coordenadas teóricas los autores dan cuenta que la EF reproduce, por un lado, un tipo de cuerpo reducido a lo *físico*, a sus atributos orgánico-funcionales, concepción heredera del dualismo cartesiano “cuerpo - mente” que instauró la Modernidad, y, por otro lado, una manera de abordar ese cuerpo heredera de la concepción de *educación integral* que se cristalizó, por su parte, en el proyecto educativo argentino con la sanción de la ley 1420. Así, la EF fue parte de un proceso mucho más amplio, que los

autores enmarcan con Elías (1989, 1996) en el proceso *civilizatorio* moderno, donde se van conformando mecanismos de autocontrol a la par del proceso de monopolización de la violencia física en el Estado-nación.

Proceso civilizatorio que se impulsa por agentes externos pero que también necesita de procesos de introyección de esos controles externos. Y, en este sentido, la EF contribuye a tal proceso como parte del naciente sistema educativo encargado de protagonizar el proceso civilizador, por un lado, y como disciplina que en la tríada que plantea la educación integral (intelectual, física y moral) se encargará del segundo, es decir del cuerpo, en tanto físico, en tanto *res extensa* en Descartes, como instrumento para el control de los impulsos, de las pasiones. Así, la Educación Física “no sólo produce la naturalización de un particular ‘arbitrario cultural’ acerca del cuerpo, de su educación, etcétera, sino que ella misma, la manera en que desde ella se dota de sentido a estas cuestiones, es ya un producto de ese entrelazamiento de *nomos* y *doxa* naturalizado” (2012, p.80).

Los autores llegan entonces a afirmar que la Educación Física se constituyó como disciplina escolar que tomó por objeto un tipo de cuerpo, el *físico*, que instaló el relato Moderno, que bajo procedimientos de tipo instrumentales se proponía controlar el desorden de la naturaleza, con sus efectos moralizantes, a la vez que reproducía la dualidad cuerpo-mente subordinando el primero al segundo. De esta manera, la EF mantiene un rol subordinado a otras disciplinas encargadas de la formación intelectual conformándose como asignatura complementaria del tronco básico de asignaturas escolares.

Para ir finalizando, podríamos tomar estos aportes del artículo en cuestión para realizar algunos interrogantes al objeto de estudio de la investigación en curso ya que nos interesa indagar los sentidos que construyen profesores y profesoras de Educación Física en los programas socioeducativos como los Centros de Actividades Infantiles (CAI).

Ya hemos interrogado sobre la constitución del campo de lo socioeducativo o de las políticas socioeducativas, sus agentes e instituciones, los capitales en juego, las trayectorias e historia del propio campo, es interesante incorporar los conceptos de *nomos* y *doxa* como ese entrelazamiento que instala ciertos principios de visión y división del campo social y con ellos desenmascarar los mecanismos de reproducción social que naturalizan cierto arbitrario cultural. Para el caso de los/as profesores/as de EF que son nuestra unidad de análisis en la investigación, ¿cómo aparece ese “arbitrario cultural” que los autores mencionan en los profesores y profesoras de EF que trabajan en los CAI?, ¿qué funciones sociales le otorgan a la disciplina?, ¿qué rol tiene la EF en el marco de una política socioeducativa?, ¿qué cuerpo aparece en los relatos de los y las profesoras?, ¿qué de educativo tiene la Educación Física?, ¿qué saberes transmite o debería transmitir?, ¿son los deportes, los juegos y las gimnasias?, ¿son las capacidades orgánicas del cuerpo?, ¿es la educación en valores?

4. Consideraciones finales

Las herramientas teóricas de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu nos han permitido realizar aportes, revisar conceptos, construir antecedentes al estudio de los profesores y profesoras de EF en el marco de políticas públicas orientadas a la igualdad e inclusión social que llevan la denominación de socioeducativas.



Con esto algunas conclusiones provisionarias estamos en condiciones de poner a disposición de los lectores y también nuevos interrogantes que nos permitirán profundizar el análisis en cuestión.

Una de las cuestiones principales que se han observado en los artículos correspondientes es el uso extendido de la teoría bourdieuana para el estudio de cuestiones relativas a la educación y con ello la consideración de lo educativo como un tipo particular de campo.

La idea de campo como espacio social estructurado diferencialmente, de forma relativamente autónoma en relación con otros, definido por una lógica particular de funcionamiento que estructura las diversas interacciones que ocurren en él en forma de competencias entre agentes por mantener o incrementar sus posiciones relativas es recuperada en cada artículo para el estudio de lo socioeducativo, las políticas públicas y la Educación Física.

Para el primer caso, se observa que la constitución del campo socioeducativo se define por cierta hibridación entre el campo de la política social y el de la política educativa, la diversidad de agentes e instituciones al interior del propio campo con su distribución y apropiación desigual de diferentes capitales, los diversos sentidos que circulan en torno a la igualdad, la justicia y la inclusión social y una fuerte creencia (en el sentido bourdieuano de *illusio*) en la transformación de la realidad social en la que los sujetos destinatarios de estas políticas se encuentran. Así, se desprende de los artículos de Silva (2015) y Gómez y Alatorre (2014).

La noción de campo para el estudio de las políticas públicas ha servido a los autores brasileños Starepravo, De Souza, y Marchi Junior (2013) y a Silva (2015) para situar la política de Deporte y Ocio y la socioeducativa, respectivamente, como campos particulares dentro y en relación a otros campos como el campo del Estado, el campo político y el campo económico. Así, hemos podido encontrar coincidencias en destacar la especificidad de cada campo en sus actores e instituciones intervinientes, en la circulación de determinados capitales y, en particular, de un tipo de capital específico en relación a la lógica del propio campo. En el caso brasileiro, vimos que para el subcampo de las políticas de Deporte y Ocio el capital social y el deportivo se imponían sobre el capital cultural pudiendo dar cuenta, por ejemplo, del tipo de perfil de los agentes que ocupan diversos espacios en la política en cuestión.

Otro elemento en el análisis de las políticas públicas, más expresamente en el artículo de Starepravo, De Souza, y Marchi Junior (2013), es la idea de la autonomía de los campos en relación a la capacidad de estos de resistir (con mayor o menor fuerza) las presiones externas de otros campos. En el artículo de Silva el campo socioeducativo parece más permeable y moldeable a las exigencias de otros campos, ya que la orientación que el campo del Estado y el campo político expresado en sus diversas agencias como la ANEP, el Mides, entre otras definen fuertemente al campo socioeducativo en todas sus instancias, desde el ámbito de la elaboración y administración de los diversos programas que emanan de la política al ámbito de la intervención y la ejecución. Esto, según Silva (2015), juega un papel central, por ejemplo, en la configuración de un tipo de *habitus* de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos de poca exigencia sobre el trabajo con la población destinataria, debido, se asocia, a las (malas) condiciones que establece la política pública.



Con los autores brasileiros observábamos que la idea de autonomía relativa de los campos era de suma importancia para el estudio de las políticas públicas ya que, como se lo proponían, permite correrse de aquellas interpretaciones de tipo estructuralistas que enfocan su análisis en la política “macro” y olvidan la dinámica propia del campo y la dimensión de los actores que intervienen en él. A la vez, permite también salirse de posiciones subjetivistas que ponen el acento solo en las experiencias de los agentes no pudiendo dar cuenta de la relación dialéctica entre la dimensión de los agentes, sus *habitus* y el propio campo y las presiones externas.

En el estudio sobre Educación Física (EF) desde la sociología reflexiva se ha puesto atención en los mecanismos de reproducción social al interior del campo de la EF considerando la dimensión simbólica como instancia mediadora entre el campo y *habitus*. Con Galak y Gambarotta (2012), a partir de la incorporación de los conceptos de *nomos* y *doxa*, en tanto principios de visión constitutivos de un campo (*nomos*) que se naturalizan en los agentes en forma de presupuestos (*doxa*), pudimos observar que la EF se constituyó como disciplina escolar que tomó por objeto un tipo de cuerpo, el *físico*, que instalo el relato Moderno, que bajo procedimientos de tipo instrumentales se propuso controlar el desorden de la naturaleza, con sus efectos moralizantes, a la vez que reprodujo la dualidad cuerpo-mente subordinando el primero al segundo. De esta manera, los autores dan cuenta de un tipo de arbitrario cultural que la EF ha naturalizado: un cuerpo *físico* que se lo puede abordar instrumentalmente bajo criterios orgánico-funcionales para el control social.

Con todo esto los artículos analizados junto a la perspectiva sociológica de Bourdieu nos ha permitido construir una serie de antecedentes en relación a estudios sobre un campo particular como el de las políticas públicas y más específicamente aquellas denominadas socioeducativas.

A los efectos de la investigación en curso que se propone indagar los sentidos que profesores y profesoras de EF construyen sobre sus propuestas de prácticas corporales en el marco de una política bajo el mandato de la igualdad y la inclusión social resulta relevante abordar lo socioeducativo como un campo relativamente autónomo, con su historia y lógica particular donde las nociones de igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión, justicia/injusticia podrían considerarse parte del *nomos* de este tipo de campo. En este sentido, cabría analizar la relación *nomos-doxa* en el campo de la política socioeducativa buscando dar cuenta de sus principios de visión y división constitutivos e indagar en los agentes cómo aparecen, reaparecen, resignifican estos elementos. Todo esto porque entendemos, como hemos afirmado con Dussel (2004), Terigi (2012), Fontana (2014), que las ideas de igualdad, inclusión y justicia han portado diversos sentidos en distintos momentos históricos, por ejemplo: no dice lo mismo el concepto de igualdad que dio origen al sistema educativo argentino expresado en la ley 1420 de 1884 que el concepto de igualdad expresado en la Ley Federal de Educación de la década de 1990. Del mismo modo, tampoco fueron pensadas de igual manera las exclusiones y desigualdades sociales en cada período histórico.

Otro aporte interesante de la teoría bourdieuana podría pensarse en la existencia o no de un *habitus* particular de los trabajadores/as que se desempeñan en programas socioeducativos y qué *capitales* son movilizados y puestos en circulación que su acumu-



lación y apropiación permiten conservar o transformar posiciones en el campo. Más en particular, podría indagarse si existe un *habitus* de los profesionales de la Educación Física en tanto sistemas de disposiciones para la acción, cuál es la composición de volumen de capital global y específico y la trayectoria de estos agentes por los campos y cómo se involucran en las luchas al interior del campo, esto es: si dan cuenta de las reglas de juego que establece el propio campo y qué estrategias despliegan para su modificación o mantención.

Referencias

- AISENSTEIN, Á. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.): *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO.
- BOURDIEU, P. (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P.; WAQCUNANT, L. (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- _____ (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BRANDÃO, Z. (2009). *Por una heterodoxia controlada: con y más allá de Bourdieu*. En: Martínez, Ma. E., Villa, A. y Seoane, V. (Coord.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil*, Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- CRISORIO, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física (En línea). Serie Pedagógica, (2): 175-194. [versión electrónica].
- _____ (2009). Educación Física. En R. Crisorio, y M. Giles (Dirs.), *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física* (pp.45-58). La Plata: Al Margen.
- CRISORIO, R. (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2017.
- DUSSEL, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*. v. 34, n. 122, p. 305-335.
- DUSSEL, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En Tedesco, J. C. (comp.): *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.
- ELIAS, N. (1989). *El proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1996). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FONTANA, A. (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores: análisis y narrativa de tres casos*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- GALAK, E.; GAMBAROTTA, E. (2012). Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*. n. 1. 67-87.
- GÓMEZ, E.; ALATORRE, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinética*, 43. 1-17.

- GUTIÉRREZ, A. (2009) Educación y reproducción social: el abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza. En: AAVV. Memorias Seminario Internacional “Bourdieu, educación y pedagogía”. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- KANTOR, D. (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010), *Centros de Actividades Infantiles -CAI-. Cuaderno de notas I*, ME.
- _____ (2010), *Los equipos CAI. Cuaderno de notas II*, ME.
- _____ (2010), *Maestras comunitarias y maestros comunitarios. Cuaderno de notas IV*, ME.
- NUÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana.
- RÍOS, J. (2014). La teoría constructivista estructural de la reproducción de Pierre Bourdieu: una reflexión introductoria. *Yuyaycusen*, n. 7. 123-140.
- SILVA, D. (2015). Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social. *Contrapunto*. n. 6. 50-64.
- SIRVENT, T., TOUBES, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*, Buenos Aires: UBA.
- SOUTHWELL, M. (2006). “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) op. cit.
- SOUTHWELL, M. (2009). “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en Yuni, J. (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- SOUTHWELL, M., VASSILIADES, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y Sociedad*. Vol. XI n° 11. 163-187.
- STAREPRAVO, F., DE SOUZA, Y; MARCHI JUNIOR, W. (2013). Políticas públicas de esporte y laser no Brasil: uma argumentação inicial sobre a importância da utilização da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. n. 3. 785-798.
- TERIGI, F. (2012). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el *currículum* único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- TRILLA, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- WACQUANT, L. (2013). Poder simbólico y fabricación de grupos: cómo Bourdieu reformula la cuestión de las clases, *Herramienta* (Buenos Aires), 52, 3. [Versión electrónica].

Sobre o autor

Nicolás Carriquiriborde

Profesor en Educación Física. Miembro del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES - IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata - UNLP/Argentina.

